

研究論文

教員の資質能力の向上を図る「履修カルテ」導入の諸問題

村 田 俊 明*

Enhancing Teachers' Practical Abilities and Problems with the 'RISHU KARUTE' System for Evaluating Prospective Teachers in Pre-service Education

Toshiaki MURATA

【要 約】

世紀を跨ぎ 90 年代から 2012 年の現在に至る教員政策の方向は、教員養成の現場からすれば、一貫して厳格化の道をたどっている。特に指導力不足とされる教員、適格性に問題のある教員を教壇に立たせないと発想を掲げる教員政策は、教員評価を中心とする教員人事管理システムの導入・実施に結びついた。指導力ある教員を求める社会的要請は、教員構成上の世代交代期のなかで、教員養成段階の改善要求と結びつくこととなった。中央教育審議会は、教員に対する信頼性確保のための教職課程改革推進を答申（2006. 7. 11.）した。「履修カルテ」の導入は、大学の教員養成のあり方、すなわち教職課程改革をねらいとする施策である。教員養成分野に限らず、産官学は連携して人材養成の緊急性と重要性に気づき、いま、ネット上には「カルテ」の導入事例がさまざまに見られる。本稿では、教職課程の運営及び教職志望学生の指導にたずさわってきた視点から、教職志望学生の「実践的指導力」育成と教職課程への「履修カルテ」導入の意味と問題について検討する。

* 摂南大学

1. 問題の発端—「履修カルテ」導入と教職課程改革—

いま教職課程を設置する大学・学部では、現在二年生が四年生となる2013年度後期に始まる「教職実践演習」実施の準備段階にある。具体的には、「教職実践演習」の実施方法の検討とならんで、学生の履修履歴に関するデータがポートフォリオ形式の「履修カルテ」として蓄積されつつある。なぜ「履修カルテ」なのか。資格基準は示しても、履修履歴まで管理する発想は、これまで他の職業人養成上も、殆んどなかった。

周知のとおり、「履修カルテ」の発想は、教職課程改革を主たるねらいとした中央教育審議会「今後の教員養成・免許制度の在り方について」（答申2006.7.11.）に発するものである。中央教育審議会答申¹は、「教員に対する揺るぎない信頼を確立するための総合的な改革」を推進するため、つぎの三つの教員養成・免許制度改革施策を提言したことに始まる。①「教職大学院」制度の創設、②教員免許更新制の導入、③「教職実践演習」（仮称）の新設・必修化である。

「履修カルテ」の発想は、「教職実践演習」の実施上の留意事項として課程認定委員会が提言したもので²、教員養成課程の最終段階における教職履修学生の「質」保証を意図する施策として導入されたのである。しかし、教員として必要な資質能力とは何を指し、「履修カルテ」によって学生にそれら資質が形成されるかどうかの確認は、求める以上にむずかしいことはあきらかである。

2. 求められる「実践的指導力」の問題

学校現場の教員に、管理職が最も求めるものは、「実践的指導力」だと言われる。だが教員養成の現場では、直接の実践力よりも、実践の背景となる教養教育だとする考え方もある。諸答申³も、教員養成が一貫して「教養」の上に成り立つことを認めている。わが国戦後の教員養成が大学養成制を理念とすることからも、大学における教養教育の重要性は認知されてきた。ところで、いま教員養成において、特に「実践的指導力」の育成が強調されるのはなぜか。また「実践的指導力」は、どのように形成されるものか。「実践的指導力」は、促成栽培ないしは移植可能なものか。

「実践的指導力」が要請されるとき、顕在的・技術的な資質・能力が重視され、想定されがちである。そのような指導力は陳腐化も速い。耐用年数も短いのが普通である。より汎用性を持った指導力は、実践の中で創意工夫に十分な時間をかける中で身につけていくものであろう。他方、「教養」は、実践的指導力の背景にあるより裾野の広いゆたかな人間性にかかわるものである。それだけに、教師として教育の理想や理念を重んずる姿勢、教育とは何かについて考えぬく姿勢、もちろん、人間と教育についての幅広い知識・見識などが、教師としての「教養」の内容となるべきものである。教師には、実学的教育技術の習得のみでなく、90%の確信と

¹ 中央教育審議会「今後の教員養成・免許制度の在り方について」（答申）2006年7月11日

² 課程認定委員会「教職実践演習の実施にあたっての留意事項」2008年10月24日、「履修カルテの活用方法（例）」参照。「教職課程を履修する学生が、教員として必要な資質能力を形成したのかどうかを4年次の後期に最終的に確認する」としている。

³ 教育職員養成審議会答申（1997年）、中央教育審議会答申（2005年、2006年）

10%の問い返し、場合によっては立ち止まって、子どものありようを全体として捉え、考えなおす姿勢が必要である。実学志向の高まり、専門技術主義化の傾向の中で、その背景となる教養や理念の重要性をこそ意識せざるを得ない。

教員養成段階で求められる「実践的指導力」は、「教職課程の個々の科目の履修により修得した専門的な知識・技能を基に、教員としての使命感や責任感、教育的愛情等を持って、学級や教科を担当しつつ、教科指導、生徒指導等の職務を著しい支障が生じることなく実践できる資質能力」⁴と説明されている。

この「実践的指導力」が如何に形成されるかについては、学校現場に就いた後、教師人生を通じて形成されるべきもので、他の職種・職種でも同様に、単に教科書や机の上の理論的な学習とは異なって、その職業人生の中で様々な問題解決状況に直面して実践経験的に形成される部分が大きいのではないか。中教審が打ち出した「教職生活の全体を通じた教員の資質能力」育成の制度構想の実現は、教員免許更新制として制度化され、教員免許制度を実効あるものにし、教員の資質能力のチェックとリニューアルをめざす新制度と位置づけられている。この免許更新制は、「教職生活の全体」を通じてとあるように、教員の資質・能力の育成と向上が実践的な経験の積み上げを前提としている。養成段階では、そのための基盤となる幅広くゆたかな教養を培うことにこそ力が注がれてよい。学校現場の諸問題に対処するための「実践的指導力」を性急に求めても、そう容易く培えるものではない。「実践的指導力」は、教育課題に応ずるものでなければ意味がない。教育現場では、つねに新しい教育課題に対応できる資質・能力が教員に求められることは当然のことであるが、大学の養成段階では、実践的指導力の基盤となる教養の力こそ培うべきである。⁵ 教材を読み解く力や、授業の構想力などは、ゆたかな教養の上で可能になる。実践か、教養かではない。教養に基づく指導力の形成でないと実効あるものとはならない。このことは、とくに教職大学院、教員養成六年制構想の中で期待されるものではないか。

3. 教職課程の入口改革と開放制教員養成

現在の教職課程改革について、鞍馬は、「教職課程への入口がまず第1に問われるべき」だと指摘し、各大学が、「学生の実態を踏まえて、どのように独自の改革を展開するのか。各大学は、専門職としての教員を養成する機関として、入口から出口に至るすべてのプロセスでの責任をいかに果たすのか。」⁶を追求することが求められると、課題を指摘している。さらに続けて、「・・・教職課程における「履修カルテ」や「ポートフォリオ」の導入は、作成・活用の仕方によっては、教職の専門性や大学組織に対して新たな可能性をひらくもの」⁷と捉えている。「履

⁴ 前掲中教審答申、2006年、11頁

⁵ 瀬戸健「中央教育審議会『教員の資質能力向上特別部会』の論議に見る教員養成教育と現場のニーズとの齟齬」、上越教育大学『教育経営研究』第17号、2011年5月、参照。

⁶ 鞍馬裕美「教職課程における履修カルテとポートフォリオの導入に関する一考察」『帝京大学教職大学院年報』2010年10月、27頁

⁷ 鞍馬裕美、前掲論文、2010年10月、21頁

修カルテ」・「ポートフォリオ」の導入は、真に教職の専門性を高め、大学組織に新たな可能性をひらくものとなるのだろうか。

大学養成制と開放制を理念とするわが国の教員養成制度は、長らく量と質の両面を睨んだ改革努力がなされてきた。教員免許状は取得するが、実際に教壇には立たないペーパー・ティーチャーは教育実習公害をひき起こしていると問題視されてきた。「教員免許状の乱発」だと批判され、養成課程の「質」が問題にされてきた。しかし、開放制の理念を問わなかったわけではないし、教職課程履修要件の設定にも取り組んできた。むしろ、広く教職志願者を募る開放制養成制度が、教育に理解をもつ社会的基盤形成の観点から果たしてきた役割は評価すべきである。とすれば、狭い教員養成論に止まらないことにこそ意味がある。

度重なる免許法の改正に際しては、修得単位数の基準引き上げや実習期間の延長などによる「質」向上への厳格な方策が採られてきた。⁸ 過員状況の時期に抑制されざるを得なかった教員養成が、団塊世代の退職に起因する大量採用時代を迎えると同時に、教員確保上、「量」と「質」とを睨んだ施策への転換が課題となった。そのため、養成段階では大学・教職課程改革がねらいとなり、教職課程履修学生の履修履歴にまで立ち入り、受講学生の履修指導の厳格化、さらには大学及び教職員の学生指導の協働管理システム化が進みつつある。このことは、逆に教員養成における管理的発想を招来するのではないか。

4. 文科省の例示する「履修カルテ」

(1) 「履修カルテ① <教職関連科目の履修状況>」

文科省が例示する「履修カルテ」には二種類あり、「○○○○大学教職課程 履修カルテ① <教職関連科目の履修状況>」には、履修学生の「学籍番号・所属・氏名等」が記され、「1. 教職関連科目の履修状況」「2. 教職に関する学外実習・ボランティア経験等の状況」が記載される。「1. 教職関連科目の履修状況」には、「区分」(各大学で分類)、「授業科目名」、「単位」、「修得年度」、「教員名」、「評価」、「履修者の具体的な傾向・特徴」について記載される。したがって、この「履修カルテ①」は、各科目担当者からの報告を受けてまとめられ、各受講学生の「履修カルテ」(教員用)として個票の形式をとるようになっている。

「2. 教職に関する学外実習・ボランティア経験等の状況」については、自由記述形式になっている。学外で行われる教育実習は「1. 教職関連科目の履修状況」に含まれるので、ここには記載されない。ただ各受講学生の自主的な学外実習やボランティア経験等の状況は、各受講生の申告による他はなく、この欄について遺漏なく公平且つ客観的な記述をだれがどのようにするかはかなり工夫が必要である。

⁸ 村田俊明「1983年教育職員養成審議会の審議過程と『答申』の特色」、関西教育行政学会『教育行財政研究』第14号、1987年、pp. 39～55

(2) 「履修カルテ② <自己評価シート>」

「〇〇〇〇大学教職課程 履修カルテ② <自己評価シート>」は、「<〇〇専修コース>※教員免許取得のためのコース毎に作成」と記され、学生自身が自らの学修を振り返って評価するためのシート形式になっている。「履修カルテ②」とされているが、実際は「学修の自己評価記録(表)」である。この自己評価シートには、「(1) 必要な資質能力についての自己評価」と「(2) 教職を目指す上で課題と考えている事項」が含まれ、「(1) 必要な資質能力についての自己評価」には「必要な資質能力の指標」と「自己評価」の二つの欄が示されている。「必要な資質能力の指標」は、さらに二つの「項目」、「指標」、「H18 答申との対応」の各説明欄で構成されている。「自己評価」欄には、各項目について「2年次」・「3年次」・「4年次」における受講学生の自己評価が「1・2・3・4・5」の5段階で自己評価する形式が示されている。

二つの「項目」欄(仮に大項目欄と小項目欄とすると)には、大項目欄には、「学校教育についての理解」「子どもについての理解」「他者との協力」「コミュニケーション」「教科・教育課程に関する基礎知識・技能」「教育実践」「課題探求」の7分類、小項目欄は、各2～7分類され、全体で30分類で構成されている。

「H18 答申との対応」欄には、各「項目」と「H18 答申」の内容としての「使命感や責任感、教育的愛情」「生徒理解や学級経営」「社会性や対人関係能力」「教科の指導力」との対応関係が示されている。

「(2) 教職を目指す上で課題と考えている事項」については、自由記述形式の空欄になっている。

(3) 資質能力の評価観点と「履修カルテ」

「必要な資質能力に関する評価」については、各年度の終わりに、各学生は「履修カルテ②」に自己評価を記入し、「履修カルテ①」には教員が評価を記入することが記されている。教員による評価は、各教職科目毎に科目担当教員が評価を行い、対象学生の総合評価は「教職担当教員」が行うこと等が考えられるとされている。「履修カルテ②」には、基礎的な知識と理解についての観点と実践的な能力および技能についての観点が説明されている。

<基礎的な知識と理解についての観点>

「〇教職の意義、教育の理念・教育史・思想、学校教育の社会的・制度的・経営的理解等、学校教育に関する理解が身についているか。」

「〇子どもに関する心理・発達論的な理解や子どもの状況に応じた対応方法等、子どもに関する理解が身についているか。」

「〇教科・教育課程に関する基礎知識・技能が身についているか。」などの観点が含まれ、主に大学での講義等を通じて身につける内容である。

この「基礎的な知識と理解についての観点」は、教育職員免許法施行規則(第6条)に規定する教職に関する科目の単位修得方法の枠組(表)に沿った観定の例示である。教職志望学生

自身が、各観点に立って自己評価を行い、それら資質能力を身につけるよう努めることを期待したものである。学生の自己評価と教員による評価の差異は当然予想される。その差異を学生がどう受けとめ、その後の学習に活かすか、教員にとっては、「教職実践演習」の中で、学生の資質能力の判定と指導への活用が予定されている。

＜実践的な能力および技能についての観点＞

「○自らの役割を見つけ、与えられた役割をきちんとこなし、他者と協力して課題に取り組むことができるか。」

「○子どもや保護者に対応できるコミュニケーション能力が身についているか。」

「○教材開発、授業の構想・展開等の実践的な能力が身についているか。」などが関連している。

「履修カルテ②」の項目中、「学校教育についての理解」「子どもについての理解」については、主に大学の教職科目の講義受講を通じて理解される内容である。「他者との協力」「コミュニケーション」「教育実践」は、主に教育実習を通じて初めて確認・評価できる内容である。「教科・教育課程に関する基礎的知識・技能」「課題探求」は、大学での講義と教育実習の双方を通じて確認される内容である。

各大学の「履修カルテ」は、この「例示」に沿って作成されるのであるが、各教職科目がこれら項目とどのような関連があるのかについての詳細な検討を経て、初めて作成の実質的な意味が理解される。単なる項目へのあてはめは、杜撰にすぎるとはいえない。さらに各教職科目が例示された項目との関連づけの数が多いほど、重要視される科目となり、その科目担当者の評価が反映される結果になる。実際の講義では、担当者によって内容の重複も予想され、科目間の実態構造も不明瞭な中で形式的な評価が行われていくということにならないかという危惧の念をもつ。また、毎年度、講義方針や内容が変わる場合もあり、年度によってそれら項目との関連づけも見直す必要が出てくるに違いない。各項目に関連した教職科目ないしは教科に関する科目の合計得点から得られる平均によって、学生の評価がおよび教員の評価がレーダー・チャートで描かれる。項目と教科の関連づけやその手続きが、どの程度妥当な学生の評価たりうるかは定かではない。

また実践的な能力および技能についての観点は、教育実習など、学外における教育現場の経験を通して、実際に学生がそれら実践的な能力が身についているかどうかを見るのでなければ、確かな評価はむずかしい。教室の講義で学ぶことと実際の実習で身につけることとの間には、かなり理解に差があることは、教職課程担当教員であれば、共通に感ずるところである。実践的な能力・技術、総じて実習生の教職の適性については、指導教諭から、教育実習中の指導と評価をふまえた評価⁹が報告され、大学の評価¹⁰と合わせた評価が行われる。「実践的な能力お

⁹ [資料1]「摂南大学教育実習評価表」、[資料2]「実習校による評価」、[資料3]「教育実習〇〇年度教育実習校指導教諭の『概評』」の一部を巻末に示したので参照のこと。

¹⁰ 大学での教育実習評価は、事前・事後指導を通じて、レポート提出、体験発表、出席などの観点から評価している。

よび技能」についての評価は、直接指導に当たった実習校の指導教諭の評価として信頼性は高いと考えたい。教育実習生の教育への一体感や指導の実際の多くは、その「教育実習記録」に表れる。この「教育実習記録」こそ、実習生のポートフォリオにあたるものであり、教職にむけた実質的な反省と指導の手がかりがあるように思う。

5. 「学生カルテ」導入例 一広島女学院大学の場合一

Web 上に公表された広島女学院大学の「学生カルテ」導入事例¹¹に注目してみたい。同大学では、他科目の出席率・個別指導の状況把握ができないなど、組織的な学生対応の履歴管理ができていない現状にあった。そこで、2008 年度より、新入生全員を対象に、全教員が把握できるよう「学生カルテ」を導入した経緯が説明されている。

「学生カルテ」は、学生に対する個別連絡に便利で、とくに女子学生からの相談の多い、友人関係の悩みや苦情などに個別の対応が可能だと学生相談についての効用が説かれている。この「学生カルテ」と「履修カルテ」とは同じものなのか否か、「学生カルテ」の機能イメージで学生の履修状況把握を意図したものが「履修カルテ」なのかどうか。

広島女学院大学の場合は、あきらかに学生相談を主たる機能と考えたものであると思われる。学生相談といっても、学生生活に関する事柄であろうから、広汎で多様な相談内容にわたるはずである。日常の大学生活全般に関わっており、学生のこころの悩みや不安、就職に関する相談、教科目の履修に関する学習相談なども含まれる。

また、あくまで学生の自主的な相談申し出に対応するのが「学生相談」である。その相談の受け手は、学生が信頼する相談者であり、誰でもよいというわけではない。特定の相談相手であるから、普通、全教員が相談相手とはならない。この学生相談は、学生が相談者として入室し、相談を持ちかけたときに始まる。

だから、「履修カルテ」は、「学生カルテ」の延長線上に位置づけるべきものではない。「履修カルテ」と「学生カルテ」を混同している例も Web 上には見られるが、区別すべきではないかと思う。「履修カルテ」は、学生の在籍管理に関係し、在学状況、履修状況、教科目の単位認定等に関わる基本的な情報を記載するものである。「履修カルテ」は、学生の教科目の履修についての基本情報の確認や指導に用いられるが、「基本情報」を越えて、履修履歴の詳細を記載・記録するものではない。また、この「基本情報」にはどんな情報が含まれるかについて、十分な検討がなされなければならない。

この「学生カルテ」によって時系列に記録された一覧を見ることで、学生の経年変化を把握することができると思われる。学生の「質」保証のために学習（履修）履歴の把握が行われる。同大学では、基礎基準（HJU 基礎基準）が定められ、この基準を達成するように継続的に指導をしているという。

「履修カルテ」の導入・実施にも、同大学のような「基礎基準」が必要で、その検討・作成

¹¹ 中田美喜子、記谷康之、広島女学院大学生活科学部生活デザイン・情報学科「特集 質保証と学生カルテを考える 学生カルテを利用した個別指導の効果～広島女学院大学～」

http://www.juce.jp/LINK/journal/1003/02_02.html

が前提になる。文科省・課程認定委員会の「例示」に見る観点や基準を、各大学教職課程の実情にふさわしく作成する必要がある。そうでない限り、「質」保証の重要性を強調したところで、真の「質」保証につながらない。

教職科目であれば、教員免許法に教職科目区分がある。各科目担当者はシラバスを明らかにして授業を行っているが、さらに詳細な履修履歴の記載を要求されているとすれば、どうしても全教職科目を通じた履修内容に関する基準が必要になる。

広島女学院大学の「学生カルテ」の場合、「社会性」や「学びの基礎」の自己評価を実施し、全学教員で活用するものである。全学教員でどのように活用するのかの詳細は不明だが、指導上、教員が、学生の自己評価を参考にすることができる。「社会性」は学生の性向を表わすもので、学生の自己評価を他者である教員がどう受けとめるかは多様な受けとめ方ができるだけに、学生の性格についての評価・判断は慎重を期すべきである。面談を担当した教員以外の教員にとって、共有されるデータの使用目的を含む扱い方についての問題が残っている。

同大学では、基本的な学生情報として、学生番号、所属、氏名、生年月日、ふりがな、入学年月日、現住所、出身高校、連絡先電話番号、メールアドレス、入試形態、保証人氏名、電話番号、連絡先住所、異動区分、異動日に限定していることから、不必要な個人情報提供の防止については配慮しているようである。また学生課、キャリアセンター、教務課など、各事務組織との連携の必要性はあるものの、実際の学生データを扱っている事務組織との連携は実質行われていない。

「学生カルテ」の効用は、注意が必要な学生の早期発見、チュータ教員だけでは目の届かない様々な履修科目の出欠状況や学生の様子など、多面的把握が可能で、自己評価と教員による評価の年次経過から、学生の成長をみることができるといえる点だという。

同大では、「学生カルテ」の自由記述入力部分に、学生の「病歴」「通院報告」「保護者の経済状況」などを記載した教員があったという。学生の個人情報については、全教員が閲覧する必要性に疑問もあり、直接的な表現の記載を控えている。文科省の例示する「履修カルテ①<教職関連科目の履修状況>」の「1. 教職関連科目の履修状況」における「履修者の具体的な傾向・特徴」も、この点に関連していると思われるので、記載については慎重な取り扱いが必要である。

6. 教職課程運営組織と「履修カルテ」

(1) 教職の専門性に基礎をおく教職課程運営組織

文科省・課程認定委員会の「履修カルテの活用方法(例)」には、「履修カルテ」は、教職課程の運営や教職指導を全学的に行う組織である「教員養成カリキュラム委員会」(仮称)等で作成することになっている。本学には、教職課程に関する事項を審議・検討する運営組織として、全学教職課程委員会がある。教職教室の教員は、2011年度より、身分上、教務部の所属となった。各学部の教授会に相当するものは、教職教室及び学習支援センター、キャリア教育関連の教職員から構成される「合同連絡会議」である。合同会議であるので、部長会議等の報告が中心になっている。教職課程関連事項の打ち合わせ・検討は、引き続き行われる定例会でな

れている。より詳細な検討は、教職教室でも行っている。

「教職実践演習」が実施される2013年度に向け、教職課程運営のための企画・立案・実施・評価等にわたる組織体制整備の取組みが進められつつあるが、中教審答申及び文科省・課程認定委員会が示している「教員養成カリキュラム委員会」（仮称）に向け、単なる伝達・報告の会議体ではなく、養成段階の実質的な機能を果たす組織として整備・充実する必要がある。それは、教員養成についての「専門性」に基づいた運営を確保しなくてはならない。大学内部組織はもちろん、教育委員会等の行政機関や諸学校との関係も、この専門性の観点から形成される必要がある。この運営組織に期待されるのは、まさに教員の資質能力の総合的な向上に資する大学現場の創意と工夫である。大学教職課程の組織規模の拡大は、運営効率にも影響が及び、制度づくりに止まって、机上プランに終わらないことが肝要である。

（2）教職指導の実際

教職志望を有する学生の「実践的指導力」形成をめざすとすれば、上記組織化は教育実習を中心に運営の組織化を図っていくのが実態に即している。なぜなら、日常的な教職課程運営は、やはり教育実習指導が相当のウェイトを占めるからである。今回の教職課程改革が教職科目担当以外の教員との協力や教育委員会等の行政関連機関や地域との関係の中で進めることにねらいがあるものの、教職科目担当教員が中心となっていかなざるを得ない。教職課程関連のガイドランスや教育実習事前指導などの計画立案・実施・評価等一連の運営は、教職課程専門部署・担当者の専門性と経験によるところが大きい。

「履修カルテ」は、基本的に学生個人の指導場面で活用することが基本になる。場合によっては、今後、「教職実践演習」の時間に、「履修カルテ」に蓄積された記載内容を、全学生に提示し、共通の課題として検討することは考えられるものの、「教職実践演習」で最終確認も多様な方法がありうる。だが、どんな方法で確認するか。「履修カルテ」は、「教職実践演習」が契機となっているから、その演習での活用が前提である。「履修カルテ」がどのように利用されるか、その内容と方法を明確にする必要がある。「履修カルテ」は、記録簿としての意義はあり、学生情報が直ちに取り出し、確認する上で、意味はある。しかし、常に新しい学生情報の更新が必要で、記載作業、もしくは学生の自己申告情報の管理がかなりの負担が予想される。

これまでも、大学教育の現場では学生の学習カルテの試みがないわけではない。事実、本学某学部でも学生にたいする指導記録や学生の学習履歴を導入したことがある。しかし、この試みは途中で中止となった。その理由は、学生の個人情報管理のむずかしさもあり、在学中の学生の学習履歴・指導記録が活用されることはほとんどなかった。また担当者の交代などの場合には、引き継ぎがむずかしく、教師の負担が増大した。最近ではデジタル・システムの開発によって、データの蓄積が可能になりつつあるが、そのデータが有効に活用されるには、解決すべき課題がある。たとえば、履修記録には、何をどこまで記録すべきものなのかが明確になっていない。明確にしないまま、記録のみせよというのでは徒労感がつのるばかりである。

従来、大学の教務事務では、卒業認定、単位認定の根拠となる成績管理、学籍管理が主たる内容であったことを考えると、いま求められている履修履歴・学習記録および教師による指導

記録等、何をどこまですべきなのかの議論は十分に検討された結論を見いだしているとは言えない。さらに、蓄積されたデータは、受講生の在学期間である4年を過ぎれば、最早、指導資料としての役割を終えるものとなる。尤も、4年間にわたって蓄積された指導資料が教職に就く際、ある種の「品質」証明（書）として任命権者等への提出を求められるなどということになるか、保存期間が法定される以外は、やがて廃棄さるべきものであろう。

このような試みが必要と言われる背景の一つは、具体的な検証は他にゆずらざるを得ないが、教員志望者の多い大規模大学の教職課程においては、教職課程指導担当者および事務職者が物理的に把握できないほどの受講生を抱え、受講生にたいするきめ細かな指導がむずかしくなっているという実情があると推測される。

受講生とのコミュニケーション、相談活動がデジタル・システムを介して、いつでも、どこからでも可能で、効率化を図ることができるとの発想がある。これらは、一昔前の「手づくり」的な教員養成の時代から、「デジタル養成」的な教員養成時代に移行していることを想わせるが、教員養成システムがデジタル化されればされるほど、直接的な人格の相互交流が、教員養成上、重要になる。デジタル空間の中での、教員養成には空虚で実質の伴わない制度枠のみが残るのではないかとの危惧を抱く。実質が伴うきめ細やかな教員養成をどう進めるかが問われる。

指導教員と受講生の良好な指導関係は、顔と名前がわかる範囲だというのは、教育指導の現場では常識である。きめ細やかな指導をしようとするほど、顔と名前がわかるということが必要になる。大学では、なかなかそうならない。どこまで、学生情報を収集すべきなのか。何でも記録せよというのは負担からしても、大変なことである。くわえて個人情報に関わるので、取り扱いには慎重でなければならない。相互閲覧もなどということになれば、なおさらである。教務事務系でも、同様に学生把握が大変な事情があるので、確かに「履修カルテ」のようなものがあれば、便利なのかもしれない。

また信頼されるよい教師を教育界に輩出したいということは、教職課程担当者に共通する願望である。奇異なことではあるが、「見える化」しようというのは民主的な意思決定には必要だが、何をどこまで可視化するか、ガラス張りにするか、またどこまでできるのかについて、十分な議論、施策の実施意味や実効性の検討が必要である。

履修履歴のとおり、教師としての「質」が保証された学生が、入職後、「信頼あるよい教師」に悖る非行を働かないという保証はない。そう考えると、「教職実践演習」のために記録が求められている「履修カルテ」が意図するものは何なのか。問題は、履修履歴としてどんな内容をどこまで記載するかである。単位認定を受け、教員免許状取得の要件を満たしているかどうかを確認できれば事足りるのではないか。確かに、学生は自ら履修内容を振り返る意味はある。自分が何を学んで、何が不十分かを顧みて、課題の発見に資する意義は認められるものの、履修履歴の記載・蓄積と活用との間にはタイムラグもあり、効果あるフィードバックは困難であろう。指導担当者の負担も増大することは避けられない。

（3）カルテの意味と「履修カルテ」

カルテ（独：Karte）は、本来、医師の診断・治療内容を記した診療録であることは周知のとおりである。¹² 医師は、患者の病状について、問診や血液検査等のデータ、患者の訴えなどを通して総合的に判断し、治療処置や処方した医薬品名や量などを記録する。この診療録は、患者の疾病が治癒するまで、継続的に蓄積され、治癒後も保存され、再来院の際には患者の病歴に関する記録として参考にされるものでもある。カルテは本来「個票」の形で取り扱われる。最近ではデジタル化が進んで医師がパソコンのキーボードから入力作業を行なっている。専門性を有する医者、心理カウンセラーが、来談者の診療や個別相談の内容を記録するものである。患者あるいは来談者が記録するものではない。もちろん、患者が自分の体温や血糖値などについて記録する「データ記録帳」もあるが、「カルテ」は医師の専門的判断が含まれる診療記録簿である点で異なる。

教員養成で求められている「履修カルテ」は、医師の「診療記録」を模したもので、その発想は、個々の学生が何を学び、どの程度習得しているかなどについて記録し、その後の指導に活かそうとの意図を含んでいる。

「診療カルテ」であれば、血液検査や画像診断などによる生体検査の結果（体温、脈拍、コレステロール値など）が医師のもとに報告され、患者の健康状態ないしは病状についての専門的判断がくだされ、投薬等の処方がなされる。「健康状態」の基準値が定められており、客観性ある判断データとして標準化されている。

教員養成については、この生体検査データにあたる資料及び判定基準の客観性が希薄であり、いわば「健康状態」の基準化が図りにくい。教員の資質・能力についての基準（値）と全体的関連構造は標準化されておらず、医師の「診療記録」に及ばない。

豊かな人間性と教育指導の専門性をそなえた教師を養成するということと「健康」状態への治癒・回復が目的の医療とを、単純にアナロジーの対象とすることはできない。「履修カルテ」の導入が履修学生にたいする指導の個別化や記録の活用による省察（振り返り）など、総じて教員養成の科学化を企図する研究上の発想や試みは認めても、実際の教員養成での学生の「質」保証に必ずしも繋がるとは言えない。

7. 教員養成と培うべき「教養」と「教職実践演習」

あくまで、私見であるが、「教職科目」としての「教育学」の学習は、人間の発達と成長を中核に、哲学・心理学・社会学・教育制度・法規（特に教育基本法等）の視点から、人間と教育を問う理論的・実践的な内容構成をもつものである。その結果は、教職課程履修学生が、どのように教師にまで成長を遂げ、人間教師になっていくかに収斂するものである。卒業後、赴任する学校も、生徒も、同僚も、地域も異なるなかで、教師として成長していく高いころざしをもって、教職という仕事にむきあっていく契機の創出に努めたい。¹³

¹² 鞍馬裕美、前掲論文、2010年10月、24～25頁の紹介参照のこと。

¹³ 本学教職課程の運営は、「わが国の教員養成の一端を担う摂南大学教職課程は、摂南大学の建学の精神、憲法・教育基本法の精神をふまえるものである。教育へのあふれる情熱と使命感をもち、生徒の成長・発

ところが、「教職実践演習」及びそれに伴う「履修カルテ」の導入は、教職科目のうち、実質的に最重要科目の位置を占めるようになる。なぜなら、「教職実践演習」は、4年次後期に設定され、履修学生の「質」保証としての判定機能を果たすからである。認定大学の「教職実践演習」に関する問いの中に、「Q 4年後期に受講するということになると、それまでに学生は免許状取得に必要な単位はすべて修得しているはずである。その学生に、最後の「教職実践演習」で不認定を出すということは実際できるのか。学生・保護者との間でトラブルにならないとも限らない。ここに至るまでの過程で不認定を出し、「教職実践演習」はふるい落としのためではなく、「仕上げ」として実施すべきであると思うが、いかがか。」に対し、文科省の回答は「教職実践演習は仕上げとしての科目でもあります。本科目において必要な知識・技能を身に付けていないと認められる場合には、単位を認定すべきではないと考えます」との回答である。

「教職実践演習」の単位不認定を受けた受講生は、修得済みの科目の単位まで不認定の取り扱いを受けたと同じで、実質的な再履修の機会もなくなる恐れがある。「教職実践演習」が大学入学以降の履修履歴に基づいた指導が行われるのであるから、再履修が認められる場合には、「履修履歴」はどのような扱いになるのかの問題がある。積み上げてきたことが、四年次後期に認められないというのは、指導する側にとっても、いままでの指導の否定となり、自己否定に陥る感すらある。

「履修カルテ」の導入によって、大学教員には指導プロセスの記録・蓄積が求められる。鞍馬が「昨今の一連の教育政策の動向は、一見すると、文部科学省による規制や基準の強化と映ってしまう・・・」¹⁴と指摘する点である。「履修カルテ」は、単なる試験結果の成績報告のみではなく、大学教員の「指導」記録の性格を帯びることになる。

「履修カルテ①」は教員の記録するものであるとすれば、学生が自らの学習を振り返って記録していくのが「履修カルテ②」である。「履修カルテ①」と「履修カルテ②」が、どのような関係にあるのか。その双方向のコミュニケーションや相互閲覧などのシステム化が図られつつある。確かに教職課程受講学生の多い大規模大学では、きめ細かな指導をすることの困難さは想像するに難くない。それを「履修カルテ」や「ポートフォリオ」を通じて把握し、データ蓄積を行い、「教職実践演習」に活用しようとの試みであることは理解できる。ただ「履修カルテ」が教職の専門性についての「新たな可能性」を開くとの指摘については、「教職の専門性」とは何なのかの明確化が前提となるはずである。

「履修カルテ」導入問題は、大学教職課程現場の多忙化を招来することは容易に推測される。何についてどこまで記載するのか。答申は、大学入学時から在籍期間中の「教職実践演習」履修時までについての記録が求められているようである。「特記事項」のみの記載なら実行可能性は高い。事実、課程認定委員会の「留意事項」にも「大学の責任」という記述が散見される

達についての科学的な認識を持ち、創意と工夫に充ちた実践的指導に努める教師、と同時に人間哲学から導かれる教育的信条と倫理感を有する教師の養成をめざす。つまり、何よりも、生徒の立場にたって考え、人間としてより良き方向を共に探求する努力を惜しまない教師の育成をめざすものである。」(2009年1月)という理念に基づき、主体的に運営されるべきものである。

¹⁴ 鞍馬裕美、前掲論文、2010年10月、21頁

ように、各大学教職課程の現場の判断に委ねられてしかるべき事柄である。

「履修カルテ」・「ポートフォリオ」の導入のねらいは、教員養成制度の整序に重点があるのであって、それらの導入によって実質的な「教職の専門性」が高まるというのは早計であるように思われる。

教職課程受講者が比較的少なく、名前と顔が把握可能で手づくり的な教師養成のできる大学教職課程では、それほど問題にならないかもしれない。それ以外の大規模大学における教務事務上の学生把握にとっては、「履修カルテ」・「ポートフォリオ」の導入の意義は認めても、指導上活用には、まだまだ運用上の問題が残っている。

8. 「教育実習」の充実と指導力の育成

導入されつつある「履修カルテ」「ポートフォリオ」は、履修学生自身が記録する「教育実習記録」に限定する方が実際的である。なぜなら、「履修カルテ」「ポートフォリオ」が入学時から、各科目について、科目担当者である大学教師が気づいた点をコメントあるいは学生の履修データとして記載・積み上げが求められるものであり、この作業は、受講学生が多ければ多いほど、また免許法に定める履修科目の全てにわたって、四年間の履修状況を綿密な記載をしようとするほど、膨大な作業となるからである。

これまで教育実習については、指導する大学教師側も、教職課程の総仕上げと受けとめるのが一般的であった。入学時から講義を受け、学んだ内容に基づいて「教育実習」を行い、実習校の指導教諭から指摘されたことを、「教育実習記録」（「教育実習日誌」を含む）に記載するというやり方が一般的である。実習生自身が教育実習で学んだことを自らの反省に立って記載するのである。筆者の経験から言えば、「教育実習記録」を基にレジュメを提出させ、教育実習体験発表を行なってきた。一人20分程度で行うことが多い。実習生の発表について、発表する実習生と他の実習生及びわれわれ教員との間で、質疑応答の機会を持ち、実習体験の検討を通じて、課題探求の共有化を図るというやり方である。2～3週間の教育実習で学校教育活動の全てを経験することはできない。ましてや教師としてどれだけの力量があるかについては、正直なところ、即断はできない。このやり取りを通じて、実習生にさまざまな質問を投げかけ、教師にむいているとか、この点はまだまだ不十分だなといった個々の実習生の具体的な実習内容や適性、実習生の課題について、相互に確認することになる。教育実習生数は、年度により異なるし、大規模大学では、必ずしもこのような方法が可能だとは言えない。教職課程履修の総仕上げとしての「教育実習」に限定して実施する方が効果的だと考える。

参考文献

1. 鞍馬裕美「教職課程における履修カルテとポートフォリオの導入に関する一考察」『帝京大学教職大学院年報』2010年10月、27頁
2. 中田美喜子、記谷康之、広島女学院大学生生活科学部生活デザイン・情報学科「特集 質保証と学生カルテを考える 学生カルテを利用した個別指導の効果～広島女学院大学～」
http://www.juce.jp/LINK/journal/1003/02_02.html
3. 瀬戸健「中央教育審議会『教員の資質能力向上特別部会』の論議に見る教員養成教育と現場のニーズとの齟齬」、上越教育大学『教育経営研究』第17号、2011年5月
4. 中央教育審議会「今後の教員養成・免許制度の在り方について」(答申)2006年7月11日
5. 課程認定委員会「教職実践演習の実施にあたっての留意事項」2008年10月24日、「履修カルテの活用方法(例)」参照
6. 教育職員養成審議会答申(1997年)、中央教育審議会答申(2005年)
7. 清水俊彦、小森健吉、村田俊明、大脇康弘「教育職員養成審議会の位置と役割ー1983年答申を中心にー」共著、昭和62年5月1987年、関西教育行政学会『教育行財政研究』第14号、昭和61年度文部省科学研究費補助金による総合研究(A)「教育政策形成における審議会機構の位置と役割に関する総合的比較研究」の中間報告

[資料1]

教育実習成績報告票

(摂 南 大 学)

年 月 日

実習校

都道府県名	学 校 名	学 校 長 氏 名	実習指導教諭氏名
		団	印

実習生・実習教科(本人記入)

学 部 ・ 学 科	学 籍 番 号	氏 名	実習教科名

出勤状況

実習期間	出席すべき日数	出席した日数	欠席した日数	遅刻	早退
自 月 日	日	日	病欠 日		
至 月 日	日	日	事故欠 日		
			その他 日		

事項別評価

(A 優 B 良 C 可 D 不可)

区分	事 項	(お も な 着 眼 点)	評 価
教 科 指 導	指導態度	(到達目標を明らかにし、一人ひとりのつまづきの原因などを見きわめて、すべての生徒によく理解させようと努力したか。)	A B C D
	知識・技能	(話しことばや文字が明瞭で、教具を効果的に用いるとともに、適切な発問、応答、指示、説明等によって、生徒が「いきいきとした授業を行うよう努力したか。)	A B C D
	教材研究	(教材研究や教具の準備を怠らず、計画的且つ創意工夫のある指導を行ったか。)	A B C D
生 徒 指 導	生徒理解	(すすんで生徒に関わり、生徒一人ひとりをよく理解しようとしたか。)	A B C D
	個別・集団指導	(生徒一人ひとり、および学級集団全体に着目し、問題に応じて個別的・集団的に解決しようとしたか。)	A B C D
	教科外指導	(学級活動、クラブ活動などの指導を意欲的に行ったか。)	A B C D
実 習 態 度	勤務態度	(熱意を含めて、実習の意欲や熱意は見られたか。)	A B C D
	事務・実務能力	(学級経営上の諸連絡、事前事後の報告、事務処理などを、効果的かつ責任をもって処理できたか。)	A B C D
	提出物	(教育実習記録、指導案、その他書類などを、主題に則して的確に記述し、期限を守って提出したか。)	A B C D
	学校・地域理解	(学校および地域の様子を理解しようとしたか。)	A B C D

総合評価

A	B	C	D	実習生としての努力と成果に着目して、A(優)、B(良)、C(可)、D(不可)のいずれかに○印をつけてください。 A(優):たいへんすぐれた実習の成果をあげた。 B(良):すぐれた実習の成果をあげた。 C(可):ほぼ所期の実習成果をあげた。 D(不可):ほとんど実習の成果があらなかった。
---	---	---	---	---

概 評	
-----	--

(お願い) 教育実習終了後1カ月以内に必ずご返送ください。

[資料2]

実習校による評価 ○○年度

総合評価	五段階評価	教科指導			生徒指導			実習態度				
		指導態度	知識・技能	教材研究	生徒理解	個別・集団指導	教科外指導	勤務態度	事務・実務能力	提出物	学校・地域理解	
5	30	5	32	14	32	34	20	28	42	20	21	24
4	22	4	22	34	18	20	33	21	14	33	26	30
3	9	3	7	13	10	7	8	12	4	7	12	7
2	0	2	0	0	1	0	0	0	1	1	2	0
1	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
計	61	計	61	61	61	61	61	61	61	61	61	61

* 表の数値は、五段階評価表示と評価された実習生数(人)

〔資料3〕

教育実習 概評 ○○年度

実習生	概 評	実習校 総合評価
1	早朝より登校し、実習で多くのことを身につけようとする姿勢が明確だった。教材研究、授業、授業外のことも、懸命に取り組んだ。授業の反省など終る毎に、授業の質も向上した。クラス活動など、積極的に取り組み、同じ目線で生徒たちに関わっていた。短い時間内ではあったが、有意義な実習になったと思う。	A
2	本人なりに努力しようとする姿勢はうかがえるし、横着なところもないのだが、実際に教壇に立って生徒たちに「教える」というところまでもっていくのは、かなり難しいようだった。知的・精神的により一層研鑽を重ねる機会となったと思う。	C
3	全体的に、自ら主体的に行動し、生徒との関わりを深めようとしていた。教科指導では、教材研究の不足は感じられたが、授業を繰り返し行う課程で、自分自身の工夫が発問や説明の中にみられた。3週間と短い中ではあったが、教育に熱意をもって臨めたように感じられた。	B
4	わずか16日間の実習期間であったが、服装、態度、言葉遣い、生徒たちとの交流等、教師としての基本的資質は十分に具備していると思われる。教材研究等も熱意をもって取り組み、計画的に社会科の授業を行えたのは、大変立派であった。	A
5	分かりやすい授業を展開するため、独自の副教材を作るなど、工夫がみられた。HR活動においても、連絡事項を伝えるだけでなく、1日にあった出来事をテーマにして、生徒とのコミュニケーションを積極的にとる努力をしていた。	B
6	2週間という短い期間ではしたが、生徒に対し積極的に接するなど、努力した。今後の課題は残るが、日に日に一所懸命に努力し、大いに実習の成果をあげた。今後もより一層研鑽を積み、教職の道を目指してくれることを期待する。	A
7	教科指導においては、不慣れなところが見られたが、授業での話し言葉などは、はきはきとしていて、聞きやすかった。生徒指導面では、HR担当クラスの生徒には積極的に接していた。実習態度は、おおむね明るく、熱心であった。	B
8	積極的に生徒と関わる姿勢に好感が持てた。到達目標まで理解させることのできる力量を身につけてください。	A
9	本校の生徒にとって、自らの将来像をこの教育実習と重ね合わせることができたと思う。一生懸命に取り組む熱意を十分に伝えることができた。指導においても、実習生自らのスタイルを持ちつつ、教員の指導助言を聞きながら創意工夫する姿勢を評価する。	A
10	基礎的な知識・声量・能率の良さに面において、もう少し努力がほしいが、熱意は感じられた。教育というとなみについて基本的な理解を持って臨んでいただきたい。	B
11	授業、実習、クラブ活動において、生徒に対して誠実に接し、個々の生徒を理解しようとした。また授業においては、教材研究を熱心に行い、すべての生徒が理解できるように工夫した授業を行った。	B
12	常に真剣に真面目に取り組んだ。教科指導に必要な基礎学力(専門)については、もう少し努力が必要であるが、授業内容についてよく調べ、十分な準備が出来ていた。生徒からも良い評価が得られ、教育実習としては十分な成果を上げることが出来ている。	A
13	実習態度は非常にまじめで、授業回数をこなすうちに、生徒の表情を見ながら授業を進めることが出来ていた。学級活動も積極的に、多くの生徒に慕われていた。教員をめざす気構えが十分に感じられる、さわやかな実習生であった。	B
14	2週間の間にいろいろな行事があり、よく頑張られました。授業に対して、生徒たちとコミュニケーションをとられ、名前を早く覚えられ、問い掛けて、生徒たちを集中させ、毎時間、授業に生徒の立場になって工夫され、大変よかったです。これからも優しくもっと頼もしい先生になられることを期待しています。頑張ってください。	A
15	大変意欲的に取り組み、教育実習を充実させた。丁寧に分かりやすい授業を心掛け、一生懸命教えようと努力した。指導教官の指導や助言をよく聞き入れ、自分の指導力を高めようと努めている。放課後も特別活動や補習において積極的に生徒と関わろうとした。教師としての資質を有しており、今後の教育現場での活躍が期待できると考える。	A
中 略		

村田 俊明：教員の資質能力の向上を図る「履修カルテ」導入の諸問題

中 略		
47	勤務態度は良好で、日々、努力がみられた。授業実習の打ち合わせでは、自ら様々なアイデアを持ち出し、指導者と意見を交わした。授業実習において、事後に指摘した点においては、その都度、改善がみられた。生徒と接する時間を大切にしていた。	B
48	毎日意欲的に取り組むことができました。教科指導においても、毎日遅くまで教材研究に取り組み、分かりやすい授業をすることができました。また学級の生徒一人ひとりに声をかけ、生徒理解につとめることができました。	A
49	熱い志をもち、一生懸命、何事にも取り組む姿勢はとてよかった。生徒のことを一番と考え、行動できるようになってきていた。	B
50	教科指導では、試行錯誤を繰り返しながら、板書や発問の仕方にも改善がみられました。生徒指導では、昼食指導や清掃、終礼にくわえ、パレ一部活動にも積極的に参加し、意欲的に生徒と関わられました。各書類作成に苦勞していましたが、勤務態度もまじめで熱意が感じられました。	A
51	最初から最後まで、意欲的な態度を示し、すべての事柄に真摯な態度で取り組んだ。他人の助言を聞く姿勢と、その助言をすぐに実践する能力は素晴らしく、日々着実に成長していった。教師としてやっていくのに十分な意欲と能力を有する人物である。	A
52	教科指導においては十分な教材研究と教具の準備を行い、創意工夫して計画的に授業を行った。指導態度もきわめて良好で、生徒たちにも、その熱意は伝わっていたようである。2週間という短期間ではありましたが、努力を重ね、教師としての任務を果たしていただけた。	A
53	自分の描いた授業の流れに、見学した部分や指導を受けた点をプラスしようと取り組み、毎時間、反省点を残しながらも、努力の結果があらわれていました。授業の中で試行錯誤しながら、例や表現を生徒にあわせていろいろと工夫することもできていました。研究授業においても、落ち着いたしっかり声を出し、一つ一つ性格に説明ができ、生徒たちが理解できるように努めることができていました。また「相手にわかりやすく表現して伝えること」の難しさを、この期間、身をもって感じられたと思います。もう少し、積極的に教師をめざす姿勢を見せて、実習日	C
54	教材研究を十分に行い、生徒に授業内容を理解させようという意欲が強く感じられた。	A
55	教育活動において大切なものは、コミュニケーションです。他の教員との協力、生徒との信頼関係の構築、教材研究における教材との対話など、コミュニケーションが重要になってきます。教育実習中に学んだコミュニケーションの大切さを忘れてないで下さい。	
56	真面目な実習態度で、夜遅くまで教材研究を行い、よく努力する姿勢がみられた。行事等と重なり、短期のために実習時間が不足していたため、6月12日(木)に追加の授業実習を行った。	A
57	教科の専門的な知識が乏しく、授業は平板的になりがちであったが、生徒との関わりを大切に、進んで声をかける等の取り組みができていた。教育実習に対する意欲と熱意があったこと、教育実習までの一年間、土曜日に来校して生徒の学習指導に取り組んできたことを含め、総合評価を「A」とした。	A
58	実習期間の前半は、緊張と不安が目立ち、それが授業にも影響していたので、非常に厳しい指導をしたが、それを苦にせず改善しようと努力する姿勢が素晴しかった。後半の実習授業や研究授業では、その努力が成果として明確なものとなった。意義のある実習期間であったことを確信している。	A
59	実習期間中、出勤状況は大変よく、教科指導と生徒指導に力を注ぎ、特に教材研究に努力をしてくれました。実習時間が短いので、十分指導はできませんでしたが、よく頑張ったと思います。	A
60	全般的に生真面目さが、よく伝わる実習でした。授業を行うための準備、授業中の困り感のある生徒への対応、生徒とかかわろうと努力する姿勢など真摯な姿が印象に残りました。臨機応変に話をしたり、対応することに関してはまだまだの部分もありますが、今後の経験の積み重ねによって、変わっていくと思います。	B
61	教科指導案作成に追われ、生徒指導等、その他の勉強が十分に行えなかったように思われるが、3週間の実習期間を謙虚な姿勢で頑張れたことは評価に値する。今後の努力・向上に期待する。	C